

# インターンシップを媒介とした学校現場と大学の連携

— 新たな教育実習の可能性をめぐって —

芦 原 典 子

## 〔抄 録〕

現行の教育実習は、戦前のいわゆる「閉鎖制」の教員養成制度から、戦後教育刷新委員会によって教員養成を大学レベルに引き上げるという基本構想に基づいて制定された「教育職員免許法」に定められた「開放制」の原則のもと、現在に至っている。教育実習の目的は大学の講義における理論と学校現場での実践の結合を図るとともに、有用な教師になるための実践的訓練を行うものであるという側面を持っている。しかし、一般に教育実習は一過的で通過儀礼的であると指摘される。この原因として大学の教職課程カリキュラムの分断化や実習校への一任体制があげられる。そこで本研究では、新たな教育実習の可能性として大学生による学校現場へのインターンシップを取り上げ、それを媒介としたよりよい教師を輩出するための学校現場と大学の連携について考察した。その中で、本来、教育実習の持つ2つの目的を達成するための前提として、インターンシップを媒介とした学校現場と大学の協同型の連携体制を構築することが必要であることがわかった。

キーワード：教育実習，インターンシップ，学校現場と大学の連携

## はじめに

戦後の教員養成制度は、戦前の師範教育の反省の上に立ったものであり、「教育ニ関スル勅語」に基づいた国家統制の影響を大きく受けたいわゆる「閉鎖制」の教員養成制度から脱却し、「日本国憲法」や「教育基本法」の精神に基づいたいわゆる「開放制」の教員養成制度への変遷を遂げた。「開放制」の教員養成制度は個性や創造性豊かな、幅広い学問的資質と教養を備えた教員の養成が意図されたものである。このような戦後の教員養成の根幹となったのは1946年12月の教育刷新委員会第17回総会において「教員の養成は、総合大学及び単科大学に教育学科においてこれを行う」という基本構想である<sup>1)</sup>。その後1949年5月制定の「教育職員免許法」がそ

の基盤となり、戦前教育の反省の上に立った師範教育の撤廃と大学における教員養成が確立されたのである。大学等において教員養成が行われるということは、単に教員養成課程が大学に昇格したというだけにとどまらず、教育の理論と實際を研究することができ、それに基づくカリキュラムの自由に決定することが出来るという大学のメリットを最大限に生かせるということを意味していた。

しかし1973年のオイルショック以降、不況の影響からか教職志願者が増加するにつれて、大学等における教員養成の改革を求める声が高まっていった。その背景には、教職希望者の教職に対する意識や教師としての使命感の希薄化、免許状取得のためだけの形式的な教育実習による教師としての指導力の低さなどがあげられる。同時に大学等における教員養成に関する指導体制の不備、形式化、免許状の濫発といった問題点も指摘されている。

教員養成の改革は、まず制度面から「教育職員免許法」を一部改正し、小中学校の教職免許の取得希望者には7日間の介護等体験を1998年度より義務付け<sup>2)</sup>、さらに同年の「教育職員免許法の一部を改正する法律」、いわゆる新教育職員免許法によって教職科目や実習期間などを増やすなど、制度面から学生の教員免許取得への門を狭くしているという現状がある。

教員養成制度の問題解決と充実は、教員免許制度の敷居を高くするのではなく、「開放制」となったからこそ、大学が自主的かつ主体的に改革に取り組んでいく必要がある。とりわけ教育実習は大学における理論的な学習と学校現場での教育実践を結びつける媒介となる有効な手段であり、近年教師としての実践的な資質の育成という観点からも重要視されている。

教職を志望する大学生にとって、本来教育実習は教職課程の連続線上に位置付けられており、重要な意味を持つものである。また学校現場と大学の教育上の接点としても意義深い。しかしながら教育実習が単に免許課程における1つの必修科目として捉えられ、大学生が2週間から4週間という短い期間、教職の一端を体験するという現行の教育実習のみでは、教職への適性を判断するのは困難である。実際に教育実習を終えた学生は「教師のやりがいを感じることができた」という半面、「名前を覚えるのに時間がかかった。」「自分のことで手一杯で、生徒と触れ合うことができなかった。」「生徒と挨拶するタイミングがわからなかった」といったことを反省しており、2週間から4週間という実習期間では十分な実習効果をあげられない場合が多い<sup>3)</sup>。事前に現場の知識をもって教育実習に臨むことができるような機会を設けることができれば、教育実習の持つ本来の目的を達成することができるのではないだろうか。もちろんその前提として、大学生を学校現場と大学の連携のもとサポートすることが必要である。

本論文では以上のような仮説のもと、教育実習をより効果的なものにし、よりよい教師を輩出していくための一つの可能性として、教職志望の大学生による学校現場への「インターンシップ」について取り上げることとする。新たな教育実習の可能性として柴沼(1986)は青少年教育施設における研修を提案している。この研修も「インターンシップ」同様、施設における研修や教育経験を持つ事が、後の教育実習時に意義をもたすと述べている。そこで「インター

ンシップ」がもたらす有効性と「インターンシップ」を媒介とした大学、学校現場の連携について事例をあげて検証していきたい。

## 1. インターンシップについて

大学におけるインターンシップは2000年4月に文部科学省が実施した調査によれば、インターンシップを授業科目に位置付けて実施している大学の割合は、平成10年度で23.7%、平成11年度で29.9%、平成12年度以降の実施予定では38.5%の大学が「すでに実施している」あるいは「実施する予定である」と回答しており、年々増加している。この調査では教育実習など資格取得を目的として実施するインターンシップは除かれているが、わが国においてもインターンシップが広まりつつあることがうかがえる。そこで、わが国におけるインターンシップの認識について明らかにしていきたい。

### 1) アメリカにおけるインターンシップ

海外ではインターンシップは珍しい制度ではない。とりわけ職業教育の意識の強いアメリカにおいては、既に100年以上の歴史があり、現在では就職・採用活動と直接連携し、新卒学生の約70%が何らかの形でインターンシップを体験している。アメリカにおけるインターンシップは学生の就業体験方策として行われており、大学主導型の「コーオペ＝CO-OP (cooperative education) 教育」と現場（企業）主導型の「インターンシップ (internship)」の2つに大別される。

コーオペ教育<sup>4)</sup>は学生の職業意識の向上および専攻科目と現場の理論の実践を目的とし、学校側の制度として企業等の協力を得て組織的に実施されており、卒業必須単位として義務付けられている場合も多い。基本的にはインターンシップを行うことによって単位として認定され、大学で受ける専門分野の学習とそれに関連した企業での就業経験を学期もしくは年単位で交互に行っているのが特徴である。

これに対し、インターンシップ制度はコーオペ教育の普及課程で派生したものと捉えられているが、大学における専門分野の研究の総仕上げとしての実施されており、実施主体は企業である。したがって、学校の関与は少なく、実施形態や実施期間も多様である。この制度ではインターンシップの目的は各現場（企業）が人材発掘や共同研究などのように、現場の必要に応じた目的を設定して行っており、学生は大学でのカリキュラムの仕上げとして、自分の専攻分野に合う企業で行っていることが多く、基本的に単位として認定されないことが大きな違いである<sup>5)</sup>。

このようにインターンシップが活発に行われているアメリカにおいては、大学の関与、実施機関、実施形態、受入れ主体等によって、前述の2つに大別されるが、この他に「サービ斯拉

ーニング」という制度がある。この制度は大学教育の中にボランティア活動などの社会貢献活動を取り入れたものであり、一般に「社会の要請に対応した社会貢献活動に学生が実際に参加することを通じて、体験的に学習するとともに、社会に対する責任感等を養う教育方法<sup>6)</sup>」と定義されている。しかし、サービ斯拉ーニングの場合は「社会貢献活動」に重点を置いた教育方法であるため、「学習」に重点を置いたインターンシップとは区別されている。

## 2) わが国におけるインターンシップ

一方、わが国におけるインターンシップとは、どのようなものだろうか。一言で言えば学生が企業などで実習や研修などの就業経験をするものであるが、5、6年前にはその名称自体馴染みの薄いものであった。しかし、近年の国際化・情報化の進展、産業構造の変化など、わが国の社会経済を取り巻く環境は転換期にあり、今後このような社会情勢は急速に変化していくと見られる。また企業内での能力主義の徹底など雇用を取り巻く環境も急速に変わりつつある。経済界・産業界ではこのような次世代を担う人材の育成が緊急の課題となっており、人材育成の核となる大学等においても産業界のニーズに応える人材育成が急務であり、創造的人材の育成を目指した教育機能の強化に努めている。

このようにわが国におけるインターンシップは、産学連携による人材育成の一形態として推進されたのである。インターンシップに関しては共通した認識や定義が確立されているわけではないが、インターンシップの推進を図っている経済産業省・文部科学省・厚生労働省は1997年7月より三省が連携してインターンシップに総合的に取り組むための三省連絡会を設置した。三省によるインターンシップに関する共通の基本的認識および今後の推進方策を明らかにするために、同年9月『インターンシップの推進にあたっての基本的な考え方<sup>7)</sup>』をまとめて公表した。この中で、インターンシップの共通認識として「学生が在学中に自らの専攻、将来のキャリアに関連した就業体験を行うこと」とし、インターンシップについて幅広い意味で捉えたのである。

さらに三省によるインターンシップ推進にあたり、実施の主な形態として次の3点に分類している。①大学の授業科目に組み入れて教育実習などの授業科目の一つとして単位取得の対象と位置付ける場合 ②大学とは無関係に企業や団体が実施しているインターンシップに学生が独自に参加する場合 ③大学の授業科目ではないものの課外活動など大学等における活動の一環として行う場合である。3点は複合して行われる場合もあり、実施形態は多様であるが、本研究では①の大学の授業科目として位置付けるインターンシップを中心に取り上げ後述する。

このように両者のインターンシップについて見てみると、わが国のインターンシップの認識はアメリカにおける2つのインターンシップ制度の双方を包括した形で定義されていると考えられる。

また、インターンシップは現場経験という観点からアルバイトやボランティアと混同して捉えられがちであるが、3者は全く異なる性質を持つものである。アルバイトは経済的な価値観を重視し、学生を安価な労働力という経済価値として捉えられている。一方、ボランティア活動の場合、その活動はあくまでも国際交流などの社会奉仕活動的要素が強く、参加者のスキルアップを主たる目的としたものではない。これに対し、インターンシップは基本的に「学習」に重点が置かれ、自己育成及び将来に向けたキャリアアップといった実践体験をその価値としているのが大きな違いである。したがってインターンシップは学習者である学生を媒介として大学等の教育サイドと現場サイドの連携が重要となる。三省による『インターンシップの推進にあたっての基本的な考え方』の中でもインターンシップの推進にあたっては、現場サイドは「大学等と連携しながら効果的なプログラムを開発すること」が重要であるとしている。

以上のように、わが国では、インターンシップを「学習」に重点をおいた自己育成およびキャリア形成の手段として捉えられていることが明確となった。そこで本研究ではまずインターンシップを「教員免許取得希望の学生が在学中に、小・中・高等学校等において継続的に現場経験を行うことにより、大学における自らの専攻分野の学習を深めるとともに、将来のキャリアに関連した実務体験を行うこと（以下「インターンシップ」とする）」と操作的に定義しておきたい。さらに、この定義による「インターンシップ」では以下の3点を実施上の条件とする。

- ① 大学の教職課程カリキュラムの中で教職準備教育を目的として実施されるものとし、学校現場が独自に行っている「学生ボランティア」等とは区別されたものであること。
- ② 学期あるいは年単位といった長期的かつ継続的に行われるものであること。
- ③ あくまでの「学習」がその主たる目的であり、学生の現場経験によって専攻分野の学習を深めるものであること。

次章以降では実際に教育実習の新たな形として「インターンシップ」を利用している事例をあげ、「インターンシップ」を媒介とした大学と学校現場の連携とその意義について、以下考察していきたい。

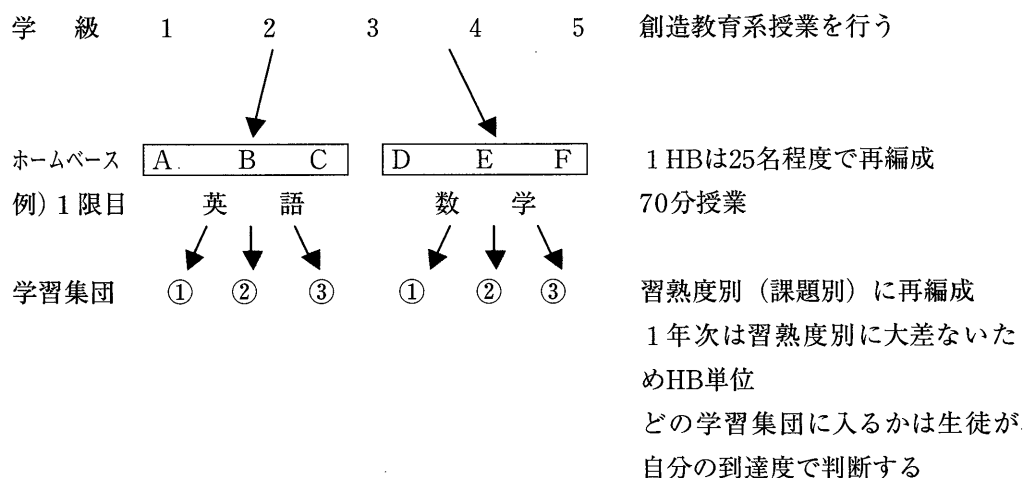
## 2. 「インターンシップ」の実際的な取り組み

### 事例1 S中学校とK大学による「インターンシップ」の取り組み<sup>8)</sup>

S中学校は公立中学校であるが、近隣中学校の統合を契機に町では「日本一いきいきした中学校」というキーワードのもと平成13年4月、開校に至った。設備面については学内に生涯教育施設としての機能を持った地域交流センターが設置され、常に生徒や教職員と町民との交流がなされるようになってきている<sup>9)</sup>。さらに教科学習面では教科センター方式を採用し、生徒一人ひとりの個性を育み、創造の場を提供する教育環境を目指している。

教科センター方式とは、教科ごとに設置された職員室を中心として教科の教室をまとめ、その中央にラウンジと呼ばれる「教科センター」を設置している<sup>10)</sup>。この方式では、従来の先生が学級を移動して授業をしてきた方法とは全く異なり、生徒は「ホームベース」と呼ばれる場所を中心として、教科ごとに生徒自身が教室を移動するシステムである。この方式を取り入れることにより生徒は自分で時間割を管理し、教科教室に移動するという、従来の受動的な学習を廃した、自らの意思で学習する力を養うことが可能である。さらにこれまでの50分授業から70分授業を行うことにより、生徒の主体的な学びを促している<sup>11)</sup>。

また、S中学校には従来の学級のほかに、前述したホームベース（HB）と呼ばれる集団がある。授業は学年ごとに学級とは異なるホームベースを再編成し、各学年3つのホームベースを1つの集団として時間割が組まれ、必要に応じて3～4の学習集団を習熟度別または課題別にさらに少人数クラスに再編成して授業を行っている。これにより従来の学級という集団が学校生活の基本となり構成されていたのに対し、学級・ホームベース・学習集団といったように1日の学校生活の中でも様々な集団で行動することにより、個人を基本とした学校生活を組み立てることが可能となっている<sup>12)</sup>。



(図2-1) 学級・ホームベース・学習集団の関係

このように、S中学校では新たな試みが実に多岐にわたり実践されており、全国的に注目されている中学校である。S中学校ではこうした試みのひとつとして、近隣のK大学との連携のもとチームティーチング（以下TTとする）を充実させている。

生徒に対するきめ細やかな授業を行うための学習支援としてTTを行うにあたって、要請を受けたK大学では教職課程履修者が英語のティーチングアシスタント（以下TAとする）として教室に入り、大学生は学習支援を中心とし、主に机間巡視をして遅れている生徒への支援、集中力の途切れた生徒への励ましなどを行っている。活動形態は学生によって異なるが、週1日～

4日程度の参加である。大学の講義と中学校の予定を調整した上での「インターンシップ」であるが、実習前後にわたる1年（24週程度）ないし、1年半にわたっての継続的な「インターンシップ」が行われている。

実際に「インターンシップ」を行った大学生は、総じて「インターンシップ」が教育実習実施にとって有意義であったとしている。教育実習に入る前に現場を知ること、生徒への働きかけや接し方に自信や積極性を持って実習に臨むことができる。さらに、教育実習終了後は自分自身に自信持てるようになり、実習中に直面した疑問や問題をTAにおいて解決している。さらに「インターンシップ」も最終段階では、教師の立場からも授業を見ることができるようになるなど、様々なところにまで目が向けられるようになっているようであり、教育実習の一環としての「インターンシップ」が大きな成果をあげていると考えられる。

しかし、有意義な成果ばかりではなく大学生たちは常に不安定な立場であるが故の戸惑いを持っていたようである。例えば、授業に参加していない生徒への注意についても先生がする前に注意してもよいのか、どこまで教えてもいいのか、支援することがおせっかいになっているのではないかという不安や戸惑いなどである。そうした不安や戸惑いを相談できないまま、また中学校を訪れるといったこともあったようである。実際、大学生からは「インターンシップ」期間中、定期的に大学と中学校の意見や情報交換を行う場を設けてほしいなどの要望が出されている。そうした意味では、大学と学校現場が連携して「インターンシップ」を行う大学生の体験をサポートすることは、さらに意義のある「インターンシップ」が可能にするための重要な要素であると考えられる。

## 事例2 教員養成大学（国立）の取り組み

H大学では2002年度より教員免許取得過程の第3年次の学生に特別教育実習として、H大学の持つ附属の小・中学校において1年間、原則として大学の空き時間を利用して60時間以上の特別活動を中心とする学校教育全般について実習生自らが主体的に実習計画を立てての参加実習を行うことを必修単位とした。これもまた「インターンシップ」の一環として導入されたものであり、60時間中40時間は附属校で行うことが原則であるが、残りの20時間については受け入れが可能であれば他校で行っても良いことになっている。この取り組みには、附属校における実習生の受け入れ可能数の都合上、取得免許状の校種とは異なる学校での教育実習があるという現状の打開策として、「インターンシップ」によって事前に学校を知ってもらうという意図もある。

この「インターンシップ」は通年にわたる継続的な参加実習をしかも特別活動を中心に行うことで、児童及び生徒の特質と生徒を理解する能力を養うとともに、教師としての責務を自覚し、指導者としての人格を修練することを主たる目的としている。あわせて、自らが主体的に教育活動に参加することにより、教育者としての資質や能力を養うことを求めている。

本年度より実際に行われており、現在実習中のため具体的な問題点や改善点については明確になっていないが、H大学としてはこの「インターンシップ」で特別活動に参加することにより、小中学校の現場を知り、児童・生徒への接し方や教員の生活を知る手がかりになることを望んでいる。

この取り組みに見られるような、学校生活の1つの活動に焦点を絞って行われる「インターンシップ」は、短期間で実習授業から清掃、課外活動に至るまですべてを行わなければならない教育実習とは大きく異なる。事前に1つの活動に焦点をあてることによって、教員の授業以外の仕事をはじめ、学校や児童・生徒を知るための余裕ができることが、この「インターンシップ」の最大の利点であろう。

### 3. 教育実習の一環としての「インターンシップ」の有効性と問題点

教育現場では事例でも紹介したような「インターンシップ」まだ導入段階であり、現時点ではどちらかといえば学生ボランティアの存在の方が多数であろう。しかしあくまでも「学習」にウエイトをおいた新たな教育実習の形の一つとしての「インターンシップ」が持つ意義は大きいと思われる。その手がかりとして、前章の「インターンシップ」事例から、その有効性及び問題点について考察してみたい。

#### 1) 大学生にとっての有効性

大学生にとって「インターンシップ」を行う有効性は次の3点が考えられる。

第一に、教育実習のように2週間～4週間という短い期間で顔と名前を覚えるだけで精一杯というのではなく、年間を通して児童・生徒の成長を観察することができるという点があげられる。これは継続的に行われる「インターンシップ」の最大の利点であると言えよう。とりわけ中学生は思春期を迎えており、不安定な状態で日々成長していくことから2～4週間の実習のみでは、生徒の中に入り込めないまま実習を終了してしまう場合もある。したがって、継続的な「インターンシップ」は生徒との信頼関係の構築するという点においても有効であると考えられる。実際に、事例1で「インターンシップ」を行っている大学生は「生徒たちの小さな反応でも目にとめることができ、応えることができるようになった。」と述べており、継続的に行うことによって生徒たちの小さな反応や変化にも気づいて対応できるようになっている。

二点目として、学校における教育活動を長期にわたって経験できること、また教員の行動を観察できることも大きな意義であろう。事例1では、教育実習前には教師の授業の進め方や板書の仕方などの技術面を中心に観察していたのに対し、教育実習後は生徒への注意の仕方や予測していなかった生徒の反応に直面した時の対処法など、自分自身が教育実習中にできなかったことや疑問に思ったことなどに注目して教師を観察するという変化が見られる。



三点目に、自分自身の教職への職業適性や将来設計について考える機会となっていることがあげられる。さらに「インターンシップ」によって教職への意識を持ち、教員を目指す動機付けになる。教育実習以外は現場を知らないが故に採用後、理想と現実の間に苦悩する新任教師がいるという現状においては、こうした経験を踏むことは、採用後の職場への適応力や定着率の向上につながるものと思われる。その他にも事例1で「インターンシップ」を行った大学生の中には、「大学生の目、教師の目、生徒の目と色々な視点から中学生を見ることができた」「自分から積極的に行動しなければならないんだという意識が強くなった」「大学の講義を受けているだけでは中学生の実態がよくわからなかったので、実態をみることができた点が実習時に生かした」などの声が聞かれた。このように、大学生にとって教育実習では経験し得ないこと、見えてこないことを「インターンシップ」で補うことは非常に有効であると考えられる。

## 2) 学校現場および大学にとっての有効性

次に「インターンシップ」を受け入れる学校現場はどうであろうか。まず何よりも現職の教員を学校という閉ざされた空間の中におかないための刺激となり、教員の意識改革にもつながるという利点がある<sup>13)</sup>。学校に風穴を開け、新鮮な外からの風が入ってくることは学校の活性化にもつながり有効である。また大学生の特技や専門性を授業の中で有効に生かすことで新たな授業の展開を可能にするという点も大きい。そしてやはり労働力としても学校にとって利点となっているであろう。

では、学校現場で実際に教わる児童・生徒にとっての「インターンシップ」はどのようなものなのか。常に学校にいても教師ではない親でもない友達でもない大学生は、教員に比べて身近な存在であり、わからないことも質問しやすいし、場合によっては先生や親に相談できないことができるといったように親近感が持てる点からみても、教師と児童・生徒の中間的役割を担える「インターンシップ」の存在は大きいと言えよう。

最後に大学にとっての有効性について考えてみたい。大学としてもアカデミックな理論研究を、「インターンシップ」によって実地の経験に結び付けることが可能となり、更なる教育内容・方法の改善、充実につながる。さらに「インターンシップ」での反省を大学教育の中にフィードバックさせて、さらに研究を深めることが可能となる。また地域と密着しにくい大学が学生の「インターンシップ」を通して学校現場との恒常的な関係を構築することは大学の社会的貢献という点においても大きな意味を持つと考えられる。

## 3) 導入に当たっての問題点

このように「インターンシップ」を教育実習の一環として実施することは各方面にとって有効であることは明確になったが、今後更なる導入を望むには課題点も多い。そこで、「インターンシップ」の持つ問題点についても明確にしておきたい。

① 大学生にとっての問題点

大学生が「インターンシップ」を行うことは、児童・生徒にとっては教員であり、教師にとっては学生であるという不安定な立場であるためどこまで指導してもいいのか戸惑うといった点や、実際現場では大学の講義との違いに困惑するといった問題にぶつかることがある。しかし、そうした問題を現場教員か大学教員かどちらに相談したらよいのかさらに戸惑っているようである。

また、「インターンシップ」が卒業必修単位として位置付けられることに対する問題点があげられる。すなわち大学生にとって、自身に適性がないと悟っても卒業がかかっているので途中で辞めることができないということである。

② 学校現場にとっての問題点

教員ではない未熟な大学生を「インターンシップ」として受け入れるにあたっては、まず保護者の理解を得る必要がある。また教師自身も大学生が当該学校に適応し、児童・生徒との信頼関係が築けるまでの負担は計り知れない。さらに、万が一の際の危機管理や責任の所在についても明らかにしておく必要がある。

③ 大学にとっての問題点

教育実習の場合と異なり、現場任せにさせていただき体験させるだけというわけではなく教職準備教育（あるいは事前指導）として位置付けた場合、大学生、学校現場のニーズに合わせてフォローしていく体制が必要となる。大学への登校日数が減少する分の専門教育の相対的縮小も危惧され、他の授業との兼ね合いなどカリキュラム自体も問題となる。

また学校現場同様、大学としても、緊急時の対応や保障、責任の所在などは重要な課題であるし、また大学教員にとっても通常の業務や個人の研究活動に加えての負担は大きい。

④ その他、導入にあたっての問題点

事例1の大学は教職課程履修者が15名程度であり、1つの学校で受け入れが可能な人数であった。また事例2の大学では附属校を抱えており、「インターンシップ」についても受け入れが容易であり、好条件であった。しかし佛教大学のように6000人を超える実習生を抱え、附属校を持たない大学で、このような良質の「インターンシップ」を行うことは学校現場の受け入れも含めて現時点では難しい。

このように各方面にとって問題点は山積している。しかし①で述べたような不安定な立場にある大学生の貴重な体験をフォローする体制を構築することは重要な課題となると思われる。具体的には大学と現場の情報交換や学生同士の話し合いの場を設ける、支援の悩みに対して相談に応じる機会を持つといったことをはじめとする大学と現場教員の連携を密にすることによって、「インターンシップ」はより有効的なものとなるだろう。

#### 4. 「インターンシップ」を媒介とした現場教員と大学の連携

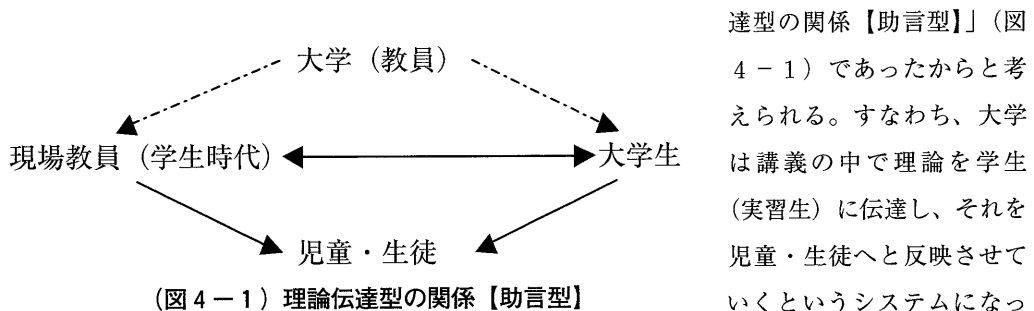
「インターンシップ」は教育実習が形を変えて新装したというだけでは意味がない。教育実習を支える理念や、現場教員と大学の関係が総体的に変化したときに、初めて「インターンシップ」として機能し、その有効性が発揮されるのである。

教育実習はその基本的理念・目的が曖昧であるため教育実習が単に実地体験や実務的訓練の場で終わる例が多い。また長尾(1994)が「理論的基礎を欠いた実践の指導力(あるいはその基礎)の育成を教育実習に期待するのは適当ではない<sup>14)</sup>」と主張するように、大学での理論と学校現場での実践の関係が希薄化しているのが現状である。

教育実習の基本的理念については文部省(現文部科学省)の「教員養成のための教育実習の在り方<sup>15)</sup>」において「教育実習は、教職を志望するが学生が、教育現場に於いて、児童・生徒との接触をとおして、教師たるに必要な基盤を確立することを基本的目標とする。」と示している。これを踏まえて、教職課程を持つ各大学が教育実習について定義づけているが、大学としての教育実習の基本理念は実務経験だけを重視したものではない。例えば、佛教大学では「われわれが習得した教育に関する知識は直ちに教育現場で実践に移された場合、容易に実現できるとは限らない…(中略)…そこでわれわれは、教育実習を行うことにより、理論と実践、抽象的なことと具体的なこととの結合を図り、教育現場で有用な教師になるための訓練をうるのである<sup>16)</sup>」とし、学生への指導を行っている。このように教育実習には主として教職を志す大学生が、教育現場における実践的な経験の中で教職の基礎的能力や資質を養い、教職に対する自らの決意と適性を確認するという実践的能力(技術)の構築と、大学の講義などで習得した専門的な知識や技能を実際の指導の中で検証し、応用するという学術的研究を意図した理論実践的要素を持っていることがわかる。

ところが、大学では教育実習を理論的基礎の検証と教育現場における実践的な経験という2側面を基本目標として定義しているにもかかわらず、一般的に教育実習は一過的で通過儀礼的であるとししばしば指摘されている。それは、教育実習の大学の教職課程カリキュラムにおける分断化や、実習校への一任体制がその原因と考えられる。

それは、これまでの教育実習は大学と学校現場と実習を行う大学生が一方向に向く、「理論伝



達型の関係【助言型】(図4-1)であったからと考えられる。すなわち、大学は講義の中で理論を学生(実習生)に伝達し、それを児童・生徒へと反映させていくというシステムになっ

ている。したがって、大学は理論的基礎を伝達するにとどまり、教育実習は実習校に一任するという体制ができてしまうと思われる。

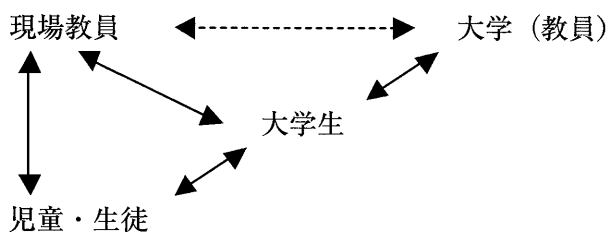
ところが「インターンシップ」を媒介することで【助言型】の関係から「連携協力型の関係【協力型】」(図4-2)の構築が可能となる。すなわち、大学生は「インターンシップ」を行うことにより、大学の講義で大学生に伝達された理論と現場の違いを検証し、学校現場と大学に疑問を投げかけることにより、大学と学校現場の対話が行われ、両者の連携によって新たに伝達される実践的理論は大学生の経験知となるという関係が成立する。大学生は学校現場と大学との連携、学校現場は大学と大学生との連携をとりながら、児童・生徒と関わっていくのである。このように相互に連携し、協力し合うことで、児童・生徒へのよりよい教育へ反映されていくのである。

さらに、藤枝(2001)は今後の教師教育においては『『理論・実践サイクル』、すなわち、①日常的実践→②反省的实践→③実践的理論(経験知)→④科学的理論→実践のサイクル<sup>17)</sup>』が確立される必要があるとしている。

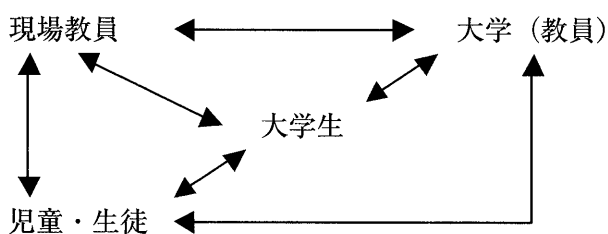
教育実習では指導教員から「失敗から学ぶ」と言われる学生が多いが、実際は児童・生徒の犠牲回避論が前面に押し出されて行われている。問題を起こさないという姿勢で行われる教育実習は教育実習全体を活気のないものとし、結果的に実習生を既成の枠の中にはめ込んでいるのが現状である。確かに未熟な教育実習生に教えられる児童・生徒は犠牲になっている点はあるが、それも事前に「インターンシップ」として実践的経験知を増やすことによって、「理論・実践サイクル」が確立されれば、実際に経験を積んだ大学生が教育実習に行くことになるため、児童・生徒が犠牲になるという可能性は小さい。もちろん、教育実習は実習生の失敗はつき物であるがそのために起こる児童・生徒が犠牲を回避するのではなく、学校現場と大学

が連携し、サポートしていくことが重要である。そのための一つの可能性として「インターンシップ」を媒介とした大学と学校現場による連携協力発展型の関係【協同型】(図4-3)の構築が必要となる。

このような型の関係であれば、実際に児童・生徒を中心において大学、学校現場、そして大学生が協同して児童・生徒を教育すると



(図4-2) 連携協力型の関係【協力型】



(図4-3) 連携協力発展型の関係【協同型】

いう関係が確立される。「インターンシップ」を媒介としてこのような関係が構築することができれば、教育実習時も実習生の未熟さを大学、学校現場の連携によってフォローし、児童・生徒を中心とした、教育実習が可能となると考える。

また、日本教育大学協会は『教育実習改善に関する調査報告書』において、教育実習を教員免許取得のための実習として独立してとらえるのではなく、大学教育全体の中の教員養成四年間として位置付ける方向での検討を要請しており、今後新たな教育実習のてがかりとしての「インターンシップ」の持つ可能性は大きい。

## まとめ

わが国において実際に教育実習が行われるようになったのは、明治以後の師範教育制度の成立まで遡る。1873年に師範学校の生徒の実地練習のために附属小学校が設置されたのが、わが国での教育実習実施の起源である。その後、1886年に公布された「師範学校令」の第12条に基づいて「尋常師範学校ノ学科及其程度」が規定された。これによると、尋常師範学校の最終学年を2つに分けて、1年間師範学校での学科と、教育実習を交互に行う「一斉実習法」を週28時間以上、すなわち1年間で計560時間以上の教育実習を実施することが規定された。

また、教育実習の内容については1925年の「師範学校教授要目」の改正で教育実習の内容について「附属小学校参観」「模範教授ニヨル指導」「教授案ノ試作及教授ノ実習」「管理・訓練ニ関スル指導及実習」「学校事務ノ指導及実習」と規定された<sup>18)</sup>。

しかし、1949年に「教育職員免許法」が公布されると、初等教員になるには約4週間、中等教員になるには約3週間の実習が義務付けられた。これは全ての教員養成機関における教育実習の拡充を実現した反面、師範系統の学校で行われた教育実習は縮小される結果となった。

そして、現行の教員免許法においては教育実習を小学校・中学校ともに4単位（約4週間）の教育実習を義務付け、更に7日間の介護等体験も義務付けているが、師範学校時代の教育実習に比べると、はるかに少ない。このような状況の中で「よりよい教員」の養成のためには、教育実習は教員の適性を量る単なるリトマス試験紙であってはならない。理論研究と実践が長期にわたり継続的に交互に行われる必要がある。できるだけ現場に足を運び、学校現場の現状を知ることによって、教育実習で本来の目的を達成することが出来るのである。そうした理論・実践サイクルが円滑に行われるためには、学校現場と大学、そして大学生が相互に係わり合い、児童・生徒を中心においた【協同型】の連携を構築することが望ましいと思われる。佛教大学でも、【協同型】連携の一例として、養護免許取得予定の学生を対象に参観実習を行う、指定校の小学校<sup>19)</sup>での夏のプール指導などを学校現場との連携のもと進められている。これらは本論文で述べてきた「インターンシップ」には当てはまらないが、多くの実習生を抱える佛教大学においては、学校現場との連携の構築という一步を踏み出している。

わが国でかつて行われていた「一斉実習法」に立ち返り、現代のニーズに応じた、新たな形の教育実習の可能性として「インターンシップ」の有効性は無視できない<sup>20)</sup>。

〔注〕

- (1) その背景として1946年の「第一次アメリカ教育使節団報告書」において、師範学校を改革して、専門学校または単科大学レベルに教員養成を引き上げることを勧告しており、これを受けて教育刷新委員会において決議されたものである。
- (2) これ以前、1997年議員立法によって「小学校および中学校の教諭の普通免許状授与に係わる教育職員免許法の特例等に関する法律」、略称「介護等体験」特例法と呼ばれる法律が制定された。この法律は小中学校などの教員を目指す者が「個人の尊厳と社会連帯の理念に関する認識を深めること」が重要であるという観点から制定されたものである。この趣旨を実現するため、具体的には社会福祉施設等において障害児・障害者・高齢者などに対する介護や介助を通して、そのような人々との交流を体験するというものであり、あくまでも「体験」としての位置付けである。
- (3) 教育実習指導室における窓口対応時の学生の感想より
- (4) アメリカにおいてインターンシップ実施が本格化した背景として、産業界からの高度技術産業育成という強いニーズがあったことがあげられる。アメリカ政府はこれを積極的に支援し、1968年にはCO-OP教育実施1校あたり、75000ドルの補助金を与えている。1994年時点で、CO-OP教育を実施している大学は全米で900校にのぼり、実に全大学の3分の1を占めている状況である。
- (5) いずれにしても、アメリカにおけるインターンシップは企業にとっては pre-select&lobor-pool であり、大学にとっても企業から最新の設備提供が受けられるといったメリットはあるが、学生にとっても就職時に履歴書に書ける重要な経歴となることから、インターンシップは当たり前の活動となっている。またアメリカでは「INTERNSHIP BIBLE」や「America's Top internships」といったインターンシップのイエローページ的なものが多数出版されている。
- (6) (財)内外学生センター 「大学とボランティア スタッフのためのガイドブック」 2001
- (7) この中で、政府としての援助を含む具体的な推進施策についても言及している。
- (8) K大学ではこの取り組みを学習支援体験（活動）と位置付けているが、本研究の「インターンシップ」実施の諸条件に合致するため、「インターンシップ」の実践事例としている。
- (9) この他、生徒の興味や意欲を喚起することを目的として、各教科のオープンスペースやラウンジ、ホームベースの掲示などにも工夫をこらし、学習に適した環境の整備を行っている。
- (10) 教科センターはオープンスペースになっており、教科ごとに必要な図書やプリント、共用の教材や教具が用意されており必要に応じて自由に使えるようになっている。また、教室の壁は可動式になっており、オープンスペースを利用した調べ学習や発表学習なども可能である。これにより教科ごとのニーズに応じた教室づくりが可能となっている。
- (11) 教科学習面についてはこの他にもチーム・ティーチングや少人数指導など、70分授業を長いと思わず効果的に運用し、生徒が主体的に意欲的に取り組める授業の展開を工夫している。

- (12) ホームベースでは、生徒と教師との信頼関係の樹立を基盤として、生徒理解に努め、疑問点や問題点に対して具体的に答え、生徒の実行を見守り、成果や努力を認めるといったことを行うことで、生徒一人ひとりの力を伸ばす支援に努めている。

学級では、自己存在感や自己肯定感が持てるような支援を中心に行っている。

学校全体としては、生徒に社会、地域、学校の一員であるという自覚を高め、社会生活に必要な TPO が身に付くように支援すると同時に、生徒の自治活動を推進している。不適応生徒に対しても、「自立サポートセンター」を校内に設置し、生徒の実態にあった個別プログラムを作成し、実践に移している。実際、一般に新設校ではいじめや不登校、さらには非行が増加するといわれている中で、不登校やいじめの数は統合前に比べ激減している。

- (13) 実際、事例 1 の S 中学校の教諭に話を聞いたところによると、TA として手伝ってもらっている反面、教職希望者である大学生の見本にならなくてはと感じ、いい意味で手が抜けなとおっしゃっている。

- (14) 長尾十三二著 「教師教育の課題」 玉川大学出版部 1994 P183

- (15) 文部省 「教員養成のための教育実習の在り方」 1969

- (16) 田中圭治郎編著 「改訂 教育実習研究 (小)」 佛敎大学通信教育部 2001 P1

- (17) 藤枝 静正著 「教育実習学の基礎理論研究」 風間書房 2001 P482

- (18) 1910 年、最初に公布された「師範学校教授要目」には教育実習について具体的に述べられており、内容も優れたものであるといえる。(新字体に訂正したもの)

初ハ附属小学校ニ於ケル實際ト模範教授トヲ参観セシメテ説明ヲ与ヘ然ル後教授草案ヲ調製シテ实地授業ニ当ラシメ指導教員ハ教授ニ当タル生徒ヲ率キテ之ニ立会ヒ其ノ教授ヲ監督シテ適否ヲ論評シ応用上ノ注意ヲ指示スヘシ又常ニ管理訓練ノ實際ニ当ラシメ各種ノ研究問題ヲ課スル等ノコトヲナスヘシ (第27条)

- (19) 佛敎大学において学生を介さず、実習に関する手続きを大学と実習校で行っている学校の総称

- (20) 東京都八王子市では、市教育委員会と大学とが連携・協力を図り、さらに市立小・中学校と大学の教育活動の充実・発展のための具体的な方策について検討し、そこで児童・生徒の学校不適応を中心とした教育課題の解決や学生を地域人材として活用する教育活動の推進を図ることを目的とした「学校インターンシップ制度」を2002年度より導入している。この「学校インターンシップ制度」の主な特徴としては大学にとっては各小中学校での学生の活動が大学が認定科目となり単位として認定することができること、大学の教職課程上に位置付けられた実習の場として提供されることなどがあげられる。一方受け入れる小・中学校としても学校の活性化が図れるとともに、特色ある教育活動の推進が可能となり注目されている。

## 〔参考文献〕

田中圭治郎編著 「改訂 教育実習研究 (小)」 佛敎大学通信教育部 2001

長尾十三二著 「教師教育の課題」 玉川大学出版部 1994

藤枝 静正著 「教育実習学の基礎理論研究」 風間書房 2001

- 有吉英樹・長澤賢保編著 「教育実習の新たな展開」 ミネルヴァ書房 2001  
現代教職研究会編 「教員採用新時代」 協同出版 昭和61年  
山崎英則・西村正登編著 「求められる教師像と教員養成」 ミネルヴァ書房 2001  
教師教育研究会編 「教師教育第5号 教育実習の革新」 東洋館出版社 1986  
景山 昇著 「日本の教育の歩み 増補版」 有斐閣 1988  
吉田辰夫・大森正編著 「介護等体験・教育実習の研究」 文化書房博文社 2000  
土屋基規著 「日本の教師－養成・免許・研修」 新日本出版 1989  
村山貞雄著 「教育実習学」 峯文閣 1952  
日本教育大学協会第三部会編著 「教育実習の研究」 学芸図書 1972  
教育実習研究会編 「要説 教育実習」 酒井書店 1983

(あしはら のりこ 教育学研究科生涯教育専攻博士後期課程)

(指導教授：田中 圭治郎教授)

2002年10月16日受理